

www.atomoealinea.com.br

VISITE NOSSO WEBSITE



PESQUISAS EDUCACIONAIS formação e prática

Editora Alínea



PESQUISAS EDUCACIONAIS

formação e prática

ORGS | Andrea Maturano Longarezi
Silvana Malusá Baraúna
Iara Vieira Guimarães





DIRETOR GERAL
Wilson Mazalla Jr.

COORDENAÇÃO EDITORIAL
William F. Mighton

COORDENAÇÃO DE REVISÃO E COPYDESK
Alice A. Gomes

REVISÃO DE TEXTOS
Paola Maria Felipe dos Anjos

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA
Fabio Diego da Silva
Tatiane de Lima

CAPA
Paloma Leslie

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas educacionais : formação prática /
organizadoras Andrea Maturano Longarezi, Silvana
Malusá Baraúna, Iara Vieira Guimarães. --
Campinas, SP : Editora Alínea, 2012.

Vários autores.
Bibliografia

I. Pesquisas educacionais I. Longarezi,
Andrea Maturano. II. Baraúna, Silvana Malusá.
III. Guimarães, Iara Vieira.

12-02943

CDD-370.72

Índices para Catálogo Sistemático

I. Estudos e pesquisas educacionais 370.72

ISBN 978-85-7516-584-3

Todos os direitos reservados à

Editora Alínea

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP
CEP 13023-191 - PABX: (19) 3232.9340 e 3232.0047

www.atomocallinea.com.br

Impresso no Brasil

Apoio

FAPEMIG

Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado de Minas Gerais

GEPEDI

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL
E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

SUMÁRIO

Prólogo.....	9
<i>Marli André</i>	

Apresentação.....	15
-------------------	----

Parte 1 – Educação Superior.....	23
---	-----------

Capítulo 1

Grupos de Pesquisa e Formação de Pesquisadores.....	25
<i>Menga Lüdke</i>	
<i>Giseli Barreto da Cruz</i>	

Capítulo 2

Formação de Professores: pesquisas de intervenção no contexto da pós-graduação no centro-oeste brasileiro.....	47
<i>Andrea Maturano Longarezi</i>	
<i>Luis Eduardo Alvarado Prada</i>	
<i>Roberto Váldez Puentes</i>	

Capítulo 3

Docência Universitária: formação e desenvolvimento profissional.....	79
<i>Graça Aparecida Cicillini</i>	
<i>Silvana Malusá Baraúna</i>	
<i>Vanessa T. Bueno Campos</i>	

Capítulo 4

A Cultura Avaliativa no Interior dos Cursos de Licenciatura 103

Olenir Maria Mendes
Marli André

Parte 2 – Educação Básica 123

Capítulo 5

Formação Docente, Saberes e
Práticas de Ensino de História e Geografia 125

Selva Guimarães
Iara Vieira Guimarães
Eucídio Pimenta Arruda

Capítulo 6

Quando, Com o Quê, Onde e
Como se Ensina Astronomia? Um estudo sobre as
concepções de professores em formação e em serviço 153

Marcos Daniel Longhini
Hanny Angeles Gomide

Capítulo 7

Educação Digital do Professor e a
Avaliação de Objetos de Aprendizagem 175

Rejane Maria Ghisolfi Silva
Janete Aparecida Pereira Melo
Arlindo José de Souza Junior

Capítulo 8

Pesquisas Escolares no Mundo Virtual:
impasses e proposições 197

Adriana Pastorello Buim Arena
Dagoberto Buim Arena

Capítulo 9

Ensino Médio em Macapá-AP:
interfaces da busca pelo currículo integrado 217

Oto João Petry
Ilma de Andrade Barleta

Capítulo 10

Deficiência Intelectual:
reflexões sobre a prática educativa
de uma professora alfabetizadora 237

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Larissa Maciel Gonçalves Silva

Capítulo 11

Limites e Possibilidades do Lúdico no
Cotidiano de Escolas de Educação Infantil 259

Myrtes Dias da Cunha
Reginaldo Santos Pereira
Sangelita Miranda Franco Mariano

Sobre os Autores 285

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisas de intervenção no contexto da pós-graduação no centro-oeste brasileiro

Andrea Maturano Longarezi,
Luís Eduardo Alvarado Prada e Roberto Váldez Puentes

1 Introdução

O texto discute a formação de professores desencadeada por pesquisas de intervenção desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação na região Centro-Oeste brasileira, mediante análise das teses e dissertações¹ defendidas no período de 1999 a 2008. Os dados compõem parte dos resultados levantados para todo o território nacional pelo projeto Pesquisa e Formação de Professores: Contribuições para a Construção de um Campo Conceitual-prático da Pesquisa-formação².

¹ Referem-se a Borges (2004); Branco (2008); Cunha (2004); Fernandes (2000); Gonçalves (2003); Moreira (2004); Oliveira (2006); Salomão (2004); Silva (2004); Silva (2005); Souza (2008).

² Tal projeto foi desenvolvido no período de 2008 a 2010 com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

O capítulo enfoca os elementos constituintes e constituidores da formação docente pela pesquisa, com base na amostra selecionada para a região. Isso pressupõe uma análise das metodologias empregadas, dos processos e concepções de formação de professores, bem como dos resultados formativos apontados pelas pesquisas levantadas.

○ Formação de professores: problematização

A formação de professores tem sido objeto de inúmeros estudos, pesquisas e intervenções realizadas na área educacional. A crescente demanda pela investigação nesse campo coloca em foco dois aspectos às vezes antagônicos. Se, por um lado, ao professor é atribuído o papel de promotor e transmissor da cultura, formador de opiniões e gerador de desenvolvimento humano, tecnológico e social, o que lhe confere uma posição de destaque no concernente à construção do espírito crítico da sociedade; por outro, ele é responsabilizado pela situação da educação quando os problemas e dificuldades presentes no atual sistema de ensino são entendidos como decorrentes da má atuação docente.

Perante a complexidade dessas questões, com seus paradoxos, a formação de professores assume contornos de um verdadeiro desafio para os pesquisadores, formadores de professores e para os elaboradores e executores das políticas públicas de formação.

Em muitas circunstâncias, têm-se buscado a formação pela pesquisa, entendida como potencializadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes (Longarezi; Silva, 2010). A crescente busca por abordagens dessa natureza tem se firmado por diferentes metodologias: pesquisa-ação (Thiollent, 1987a, 1987b, 1997, 1998; Barbier, 2004), colaborativa (Ibiapina, 2008; Garrido; Moura; Pimenta, 2000; Moura; Ferreira, 2008; Marin et al., 2000), participante (Fals Borda, 1978, 1981, 1990; Freire, 1968, 1974, 1978, 1981a, 1981b, 2007a, 2007b, 2007c; Brandão, 1990; Boterf, 1987; Gajardo, 1987; Ezpeleta, 1989), coletiva (Alvarado Prada, 1997, 2005, 2006a, 2006b), trabalho

metodológico (Horruitiner, 1979, 1998, 2006); supervisão e formação interpares (Nóvoa, 2000); supervisão clínica (García, 1999); formação centrada na escola e no curso (Imbernón, 2002); entre outras.

Os processos de formação desencadeados pela pesquisa tendem a alimentar a consciência crítica, o questionamento, a capacidade de intervenção e a consolidar a unidade teoria-prática (Longarezi; Silva, 2010, p. 3). Isso acontece porque a pesquisa na formação continuada dos profissionais da educação pode ser um mecanismo formador da reflexão, da problematização, da articulação entre teoria e prática; enfim, do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Contudo, a inserção da pesquisa no âmbito do trabalho do professor não tem sido fácil. Vários obstáculos ou desafios contribuem para que esse seja um caminho, muitas vezes, sinuoso, instável e árduo, dentre eles se destacam: o tipo de pesquisa desenvolvida, a disposição e interesse dos professores em participar do processo formativo, a disponibilidade de instalações apropriadas, as necessidades da escola e dos participantes, a privacidade das práticas pedagógicas, a autonomia exagerada dos professores em detrimento de uma autonomia colegiada e a fragilidade dos mecanismos institucionais (Puentes; Aquino, 2010).

A ideia do professor como pesquisador surgiu há décadas e desde então vem sendo alvo de estudos e reformulações. É importante ressaltar que não se trata de transformar os professores em pesquisadores, mas de realizar um trabalho conjunto [...], o que representaria um ganho para ambos (Santos, 2002, p. 21). Assim, não são quaisquer tipos de pesquisa que podem ser empregados com o fim de promover formação, somente aqueles que possibilitem uma participação efetiva dos professores na concepção e realização das atividades previstas, que apresentem uma flexibilidade em relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize muito mais a formação que a mera coleta de dados.

Dessa perspectiva, a formação continuada precisaria:

1. Privilegiar situações com base nas quais os próprios educadores desenvolvessem e produzissem práticas e saberes novos, articulados com as teorias educacionais, mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho;

2. Ter como objeto de estudo as demandas da instituição, as necessidades formativas dos professores e as necessidades de aprendizagens dos alunos.

○ A pesquisa

Motivadas por esse contexto, objetivamos, em linhas gerais, conceituar pesquisa-formação (Longarezi, 2008), visando contribuir para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa e da formação de professores e para a construção de uma epistemologia da formação docente. De modo mais específico, o estudo procurou apreender a dimensão formativa da pesquisa e a natureza investigativa de atividades formativas desenvolvidas por algumas pesquisas de intervenção, com o intuito de compreender pesquisa e formação de professores nas suas interfaces.

A amostra foi composta pelos Programas de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), da Universidade Federal do Goiás (UFG), da Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-Minas), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Universidade de Uberaba (Uniube) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Mediante a consulta dos sites desses programas, foram levantadas as teses e dissertações defendidas no período de 1999 a 2008. Com fundamento na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave desses trabalhos, foram identificadas, num primeiro momento, as pesquisas realizadas sobre formação de professores. Num segundo momento, com a leitura das metodologias, identificaram-se, dentre essas pesquisas, as que propõem intervenção. Esse levantamento considerou a denominação e a descrição das metodologias, conforme expressas nos trabalhos, o que permitiu demarcar, na região, os “tipos” de abordagens que vêm sendo utilizados pelas pesquisas de intervenção, além de como estão sendo denominados e compreendidos.

No que diz respeito à análise dos processos desencadeados de formação de professores, foi feita a leitura do capítulo teórico-conceitual

das teses e dissertações e dos resultados da pesquisa, com base nos quais foram identificadas as concepções, bem como os procedimentos e os resultados do processo formativo.

Os dados evidenciaram que, no período analisado, foram defendidas 710 teses e dissertações nos seis programas que integram a amostra para a região Centro-Oeste. Destes, apenas 134 (19%) correspondem a pesquisas sobre formação de professores (Tabela 1).

Tabela 1. Trabalhos de formação em relação ao total de trabalhos.

Instituições	Total de trabalhos TT	Trabalhos de formação TF	% TT/TF
UNIUBE	74	41	55
UFG	53	13	25
PUC-MG	156	36	23
PUC-GO	97	19	20
UFJF	178	18	10
UFU	152	7	5
TOTAL	710	134	19

Em termos gerais, esses números indicam que a temática da formação de professores não tem sido valorizada na região, sobretudo porque, no período de dez anos, ela ocupa em média um quinto da produção discente no âmbito da pós-graduação. Há duas instituições que apresentam dados que contrastam com esses resultados: a Uniube, com 55%, percentual expressivamente superior à média para a região, talvez associado ao fato de que sua área de concentração é a formação de professores e a UFU, com 5%, percentual expressivamente inferior, quando a produção docente na mesma área é significativamente alta (Longarezi; Puentes, 2010).

Se a proporção de trabalhos de formação de professores é baixa – na ordem de um quinto –, considerando-se o total de trabalhos; é ainda menor quando comparada ao total de trabalhos de formação com intervenção – na ordem de um décimo (Tabela 2).

Tabela 2. Trabalhos de formação com intervenção em relação ao total de trabalhos e em relação ao total de trabalhos de formação.

Instituições	Total de trabalhos TT	Trabalhos de formação TF	Trabalhos de formação com intervenção TFI	% TT/TFI	% TF/TFI
UFU	152	7	2	1	29
UNIUBE	74	41	6	8	15
UFJF	178	18	2	1	11
UFG	53	13	1	2	8
PUC-GO	97	19	0	0	0
PUC-MG	156	36	0	0	0
TOTAL	710	134	11	2	8

Dos 134 trabalhos de formação de professores, 11 (8%) são pesquisas de intervenção, o que representa 2% do total de teses e dissertações defendidas no período. Apenas estes constituíram a amostra do estudo.

Os números levantados indicam a pouca relevância concedida às pesquisas com intervenções na formação de professores, denotando as concepções de formação que ainda prevalecem, caracterizadas por estudos teóricos, de diagnósticos e/ou outras metodologias que colocam o professor na condição de objeto de pesquisa.

A UFU, em especial, apresenta um percentual significativamente superior à média, com 29% de pesquisas de intervenção em comparação ao número de pesquisas de formação. Assim, embora tenha menor produção discente de formação, é a que proporcionalmente mais desenvolve estudos com intervenção na área. Contrariamente, as PUCs (de Goiás e de Minas Gerais), as quais, não obstante tenham um percentual acima da média de trabalhos de formação, não os têm na perspectiva de intervenção.

○ A metodologia utilizada pelas pesquisas analisadas

O estudo dos processos de pesquisa de formação de professores com intervenção foi feito mediante a análise da metodologia apresentada nas teses e dissertações. Em primeiro lugar, foram identificados

os tipos de pesquisa de intervenção indicados pelo levantamento das denominações empregadas nos trabalhos.

Foram encontradas sete denominações diferentes para os tipos de pesquisa de intervenção que as teses e dissertações analisadas se concedem: pesquisa-ação, pesquisa coletiva, pesquisa colaborativa, estudo de caso, estudo de caso etnográfico, pesquisa etnográfica e pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica. Dessas sete, a pesquisa-ação foi indicada em cinco trabalhos, seguida da pesquisa coletiva indicada em dois trabalhos. As demais aparecem em apenas um trabalho. As denominações foram identificadas 12 vezes, o que significa que um dos trabalhos foi situado dentro de duas denominações diferentes (Tabela 3).

Tabela 3. Denominações dos tipos de pesquisa de intervenção apresentadas nos trabalhos analisados.

Denominação da metodologia	Nº	%
Pesquisa-ação	5	43
Pesquisa coletiva	2	17
Pesquisa colaborativa	1	8
Estudo de caso	1	8
Estudo de caso etnográfico	1	8
Pesquisa etnográfica	1	8
Pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica	1	8
TOTAL	12	100

Cada um dos tipos de pesquisa se fundamenta em referenciais teórico-metodológicos diversos, tomando por base um conjunto de autores. Os dados que se apresentam na tabela 4 foram levantados em oito das 11 teses e dissertações analisadas, pois três trabalhos não se basearam em referências para fundamentarem as intervenções realizadas. Observa-se que foram citados 17 autores diferentes, 13 deles apenas uma vez. Para estes últimos não se fez identificação na tabela.

Tabela 4. Autores referenciados para a metodologia nos trabalhos da região Centro-Oeste.

Autores de metodologia	Nº	%
Autores citados apenas 1 vez	13	54
Thiollent (1986, 1987a, 1988, 2003)	4	17
Lüdke e André (1986)	3	13
Barbier (2004)	2	8
Alvarado Prada (1997, 2005)	2	8
Total	24	100

Os autores Thiollent (1986, 1997), Lüdke e André (1986), Barbier (2004) e Alvarado Prada (2005) foram citados mais de uma vez, indicando as suas influências nas intervenções desenvolvidas.

A análise das metodologias de intervenção ajuda a discutir os possíveis impactos na formação dos professores, como decorrência dos procedimentos de pesquisa empreendidos no contexto das investigações em estudo. Com esse entendimento, apreendem-se as concepções e práticas das pesquisas, tal como denominadas, concebidas, empreendidas e descritas nas teses e dissertações selecionadas.

Conforme Thiollent (2003), cinco dos nove trabalhos analisados na região Centro-Oeste³ que indicaram a pesquisa-ação como metodologia, definem-na como um tipo de pesquisa social, de base empírica, como ação para a resolução de problemas coletivos, com pesquisadores e participantes envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo.

Um desses cinco trabalhos é definido por sua autora como pesquisa etnográfica, no sentido de uma abordagem que se volta para a análise do cotidiano na busca pela compreensão dos significados que os acontecimentos e interações têm para as pessoas comuns (Lüdke; André, 1986). A autora, da perspectiva da pesquisa-ação e etnográfica, expõe ter acompanhado o cotidiano das famílias num assentamento para investigar suas crenças, valores e expectativas no que se refere à escolaridade dos seus filhos. Posteriormente, realizaram encontros de formação de professores numa escola municipal e o projeto de pesquisa foi levado

³ A análise das metodologias e dos processos de formação de professores nas pesquisas de intervenção foi realizada em nove dos 11 trabalhos, pois dois deles não estavam disponíveis na íntegra na internet.

ainda para outra escola municipal situada no assentamento. Mas houve um porém, a falta de adesão dos professores dessa escola, motivo que levou a pesquisadora a desenvolver o “Projeto Família” com apenas uma professora que, depois, também não prosseguiu.

Um segundo trabalho define sua metodologia como pesquisa-ação existencial. Essa abordagem foi usada na intervenção realizada pela pesquisadora na formação de um grupo de estudos Balint com professores da classe hospitalar. Desse modo, foi importante optar por uma metodologia que, do ponto de vista de Barbier (2004), abordasse diretamente temas ligados a situações limites da existência individual e coletiva.

Nas cinco pesquisas realizadas com a utilização da pesquisa-ação, há uma intervenção realizada com professores, mediante encontros de formação estruturados com base nas necessidades; foram realizadas oficinas com temas direcionados para verificar as dificuldades nas ações dos professores e o avanço na concretização de um programa de desenvolvimento pedagógico e/ou formação de grupos de estudos, priorizando a reflexão crítica dos participantes. Foi possível notar nessas pesquisas o uso prévio de observações e/ou entrevistas para coletar informações sobre a história de formação dos professores e/ou sobre suas necessidades docentes.

A pesquisa coletiva utilizada na metodologia de duas pesquisas foi definida como uma forma de construção do conhecimento com o outro, com o fim de compreender e transformar a realidade de um coletivo, baseando-se nos conceitos desenvolvidos por Alvarado Prada (2006a). De acordo com esse autor, a pesquisa coletiva é formativa e valoriza o pensar e o agir do coletivo de participantes ao confrontar o conhecimento comum deles com os conhecimentos universalmente sistematizados.

A pesquisa foi desenvolvida mediante encontros dos sujeitos do coletivo de participantes, incluído o pesquisador ou pesquisadores orientadores do projeto de formação (administrativamente entendidos como professores do curso de formação continuada). Nas atividades da pesquisa eram levantadas, apresentadas e esclarecidas as experiências desses sujeitos, as quais permitiam sua compreensão coletiva e confronto de diversos conhecimentos dos participantes. Essas atividades de

formação continuada de professores eram desenvolvidas em oficinas que se constituíam em encontros de formação planejados mais de uma vez, sequencialmente, ao longo da pesquisa.

A metodologia da pesquisa coletiva objetivava a valorização e o reconhecimento dos saberes dos participantes e uma permanente busca e construção de conhecimentos sobre situações-problema do contexto destes, além da permanente construção e constituição do coletivo como tal. Os conteúdos derivados desses processos de construção constituem-se em objetos de estudo e, de fato, em processos de pesquisa-formação continuada de professores em serviço, visando também a uma formação política por e para a participação.

A pesquisa colaborativa, que aparece em um dos trabalhos defendidos, está sendo entendida como uma metodologia que possibilita a análise das práticas e permite aos participantes das redes de ensino ou aos que estão sendo formados no nível de graduação, em processo colaborativo com os docentes da universidade, uma transformação de suas práticas. Nessa pesquisa, foi formado, com base em alguns fundamentos da pesquisa coletiva, um Grupo de Estudos em Esportes Coletivos (Geec) composto por alunos do curso de Educação Física e professores da Uniube interessados no ensino dos esportes coletivos. A pesquisa foi considerada pelo seu autor como formativa para todos os envolvidos. Cada um dos sujeitos entrou com um repertório de saberes a ser discutido e revisto pelos demais membros do grupo. O processo de constituição do grupo de estudos foi também uma razão para ser considerada como um processo formativo.

A metodologia do estudo de caso de tipo etnográfico, também utilizada em um dos projetos, pode, segundo o autor da pesquisa em análise, chegar a uma descrição completa do objeto de estudo e o trabalho a ela relacionado oferece também a possibilidade de inserir-se no grupo de sujeitos do estudo.

Na metodologia de tipo etnográfico, do caso em estudo, as conversas informais entre o pesquisador e os sujeitos foram consideradas "meios preciosos" para se obterem informações. Para consegui-las, também foi feito o acompanhamento de um grupo de alunos no desenvolvimento de seus estágios supervisionados.

Nas pesquisas de intervenção, foram enunciadas, concretamente, ações formativas em grupos de professores, entretanto essas ações foram em sua maioria pontuais, ou seja, não pretendiam ou não conseguiram sua continuidade como processo formativo dos professores nem como processo de constituição do grupo ou de um coletivo como tal.

Observam-se, ainda, resultados relacionados aos números e procedimentos de ações formativas com o intuito de tomar a realidade dos professores para refletir sobre ela, tentando sua mudança. Isso é o que, em geral, caracteriza tais pesquisas como de intervenção. Certamente, há uma intencionalidade de, com base na realidade dos professores, refletir-se sobre ela e tentar mudanças por intermédio do estudo ou da formação.

Entretanto, notamos metodologias e procedimentos que, mesmo pretendendo e até tentando a intervenção na realidade, continuam arraigados a modelos tradicionais positivistas, mais interessados nos resultados em termos acadêmicos, isto é, de aquisição de dados para fundamentarem as pesquisas, que em um compromisso político de construção e constituição de coletivos na transformação da realidade e para ela. Não há uma preocupação com o rompimento de modelos metodológicos estagnados e estagnantes do desenvolvimento social e da pesquisa como construção de conhecimentos para liberação dos poderes de dominação política, econômica e do conhecimento.

A intervenção como metodologia e procedimento de pesquisa, nos trabalhos observados, efetiva-se mediante inúmeras tentativas de conhecer a realidade e produzir mudanças nela, aproximando-se dos espaços do exercício docente e escutando os professores para ajudá-los a refletir sobre seus interesses, necessidades, possibilidades etc. Entretanto, essa intervenção, mesmo como tentativa de mudança, pode ser mais um processo de dominação pelo conhecimento (nesse caso, pelos mesmos procedimentos e metodologias de pesquisa), do que um processo de construção de autonomia individual e coletiva, entendendo, dentro desta última, a escola como instituição educativa cujo corpo docente é parte de sua constituição como tal.

Nessa linha de atuação destaca-se a proposta de pesquisa coletiva que visa à construção e constituição de um coletivo de professores para sua formação continuada em serviço. Caracteriza-se tal proposta, segundo

Alvarado Prada (2008, 2010), pela participação do coletivo escolar em seu espaço e tempo de trabalho, por conseguinte, remunerada e tendo seus interesses e necessidades como objeto de pesquisa e conteúdos de formação.

○ Formação de professores desencadeada pelos trabalhos analisados

Concepções e práticas dos processos formativos

Algumas das concepções sobre formação de professores estão contidas no imaginário de professores e pesquisadores que desejam que ela seja melhor que está sendo e contribua para transformar a educação do país ou, ao menos, para aliviar alguns dos muitos e complexos problemas presentes nos contextos educacionais; que colabore para a valorização do professor, como trabalhador da educação.

De modo geral, é imaginada e desejada uma formação de professores, concebida para melhorar a educação, desenvolvida no contexto de seu trabalho, atendendo a seus interesses, necessidades e resolvendo problemas pedagógicos cotidianos da sala de aula.

A formação pretendida está matizada pelos desejos de que: sejam repensadas e implementadas medidas sistemáticas e contínuas que busquem aumentar os índices e a qualidade da formação docente em todas as regiões do Brasil; sejam estabelecidas diretrizes para os “cursos” de formação de professores que garantam sua qualidade; ampliem os investimentos, a criatividade e ousadia de todos os envolvidos no processo de “aprimoramento” da formação docente em todos seus níveis e formas; o Estado e as entidades formadoras tenham compreensão das reais condições e demandas dessa formação requerida pela sociedade e pelos professores; sejam supridas as necessidades de transformação da formação de professores e não apenas a realização de cursos; seja cumprido o dever do Estado de garantir o atendimento mediante programas de formação conforme condições, especialmente de tempo dos professores para sua realização; se modifique a formação de

professores para que atenda realmente aos problemas da educação do país, das regiões, dos municípios e da própria escola; seja um processo de preparação do professor para sua inserção no cotidiano escolar e de acompanhamento profissional; seja realmente continuada, isso é, um processo planejado e desenvolvido ao longo da vida do profissional da educação; e os docentes sejam preparados continuamente desde o início de sua formação para compreender a complexidade, as dificuldades e as reais possibilidades da educação na sociedade.

Em várias pesquisas são enunciadas concepções de formação, no sentido de que, mediante esta, os professores *devem* ser preparados para enfrentar as dificuldades inerentes à carreira. Isso *deve* ser iniciado, preferencialmente, nos cursos de formação de professores, uma vez que muitos dos futuros docentes só têm contato com as escolas quando iniciam seus estágios supervisionados obrigatórios. É necessário, então, diversificar os métodos de elaboração e desenvolvimento dos estágios, fornecendo mais opções de realização de atividades variadas.

Pesquisadores e professores das escolas advogam uma formação “inicial” que atenda aos desafios do mundo moderno, com destaque para o uso das novas tecnologias voltadas para o ensino e para sua própria aprendizagem. Também advogam a necessidade de uma formação que considere professores/as como pesquisadores/as dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso e as relações sociais da sala de aula.

Outros pesquisadores entendem que os cursos de formação precisam despertar nos professores/as o interesse e o desejo de assumir novas posturas pedagógicas, incitá-los/as a descobrir caminhos que os conduzam a soluções diversas para os múltiplos problemas surgidos na sala de aula e na escola; suscitar, sobretudo, a vontade de se descobrirem profissionais aptos a criar e inovar a educação mediante a reflexão sobre sua experiência e superar os modelos de educação atuais não condizentes com as reais necessidades dos(as) alunos/as. Também há entendimentos de que os currículos para formação de professores/as devam contribuir para que os docentes se assumam como intelectuais transformadores, capazes de resistir às intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade.

Há pensamentos e até reclamações enunciando: mais que cursos, a formação continuada de professores precisa ter, na Escola, seu espaço de ampliação, estudo e discussão coletiva sobre as concepções teórico-metodológicas que a fundamentam. Dessa perspectiva, entendem que a formação deve ir além do mero cumprimento da lei ou de carga horária, pois ninguém se forma por decreto, por obrigação, por força da lei.

Alguns pesquisadores explicitam que é preciso ter definidas as concepções teórico-metodológicas assumidas, como serão planejadas e por quem serão colocadas em prática, para que realmente venham a cumprir os objetivos de melhorar a escola. Uma escola percebida como espaço público, coletivo e lugar privilegiado das relações entre sujeitos que idealizam e constroem suas histórias pessoais e profissionais, vivem e compartilham problemas, necessidades e interesses comuns. E, ainda, lugar de desenvolvimento profissional pessoal e *coletivo*.

Dessa ótica, os projetos de formação de professores devem estar articulados, primeiramente, às necessidades deles enquanto sujeitos da categoria, possibilitando-lhes sua participação efetiva na construção das propostas locais e globais de sua formação.

Algumas concepções de formação de professores são intrínsecas aos processos metodológicos, seja de formação ou pesquisa, propostos ou desenvolvidos nas pesquisas objeto de nossa análise.

Entende-se, com base em Paulo Freire (1978), que a reflexão, feita coletivamente com um grupo de professores que vivenciam situações semelhantes, considerando as condições internas e externas do contexto escolar, é uma forma de tomar nas mãos o controle da ação futura, mediada pela ação passada. Contudo, não basta a reflexão sobre a prática se o professor não tiver acesso ao conhecimento científico historicamente construído.

Desse modo, formar professores em serviço

não significa somente passar-lhe o conhecimento universalmente sistematizado, implica retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente (Alvarado Prada, 1997, p. 127).

Condizente com esses entendimentos, uma das pesquisas enuncia que, em seu estudo, se juntam dois processos: o reconhecimento dos saberes teóricos e práticos das professoras participantes da pesquisa e a valorização do espaço escolar como espaço de formação. Em outra, afirma-se a importância de compreender que o cotidiano dos(as) alunos(as), bem como sua cultura de origem podem orientar estratégias para direcionar a prática pedagógica de professores(as) e atender aos interesses dos diversos grupos sociais que frequentam a escola.

Isso se complementa com a ideia de que a relação dos professores com os saberes que ensinam é elemento essencial da prática docente e fundamental para a configuração da identidade profissional. Essa relação tem sido estudada há tempos, porém sob o paradigma da racionalidade técnica, considerando a concepção do professor como transmissor de saberes normalmente produzidos por outros. Tal fato é observável quando se afirma que somente a universidade pública oferece aos futuros professores a possibilidade de promover uma formação teórica sólida, aliada ao desenvolvimento de pesquisas.

Por outra parte, há entendimentos de que os cursos de formação superior de professores, embora se caracterizem por dois componentes básicos, o pedagógico e o específico da área em que o professor irá atuar, nem sempre conseguem integrá-los; assim, o professor sente-se mais como um especialista na sua área específica, que propriamente um professor. De qualquer forma, existem linhas de pensamento que consideram relevantes nos cursos de formação: despertar nos professores/as o interesse e o desejo de buscar novas posturas pedagógicas; incitá-los/as a descobrir caminhos que os conduzam a uma solução para os problemas surgidos na sala de aula e na escola; suscitar, sobretudo, a vontade de se descobrirem profissionais aptos a criar e inovar a educação mediante a reflexão sobre sua experiência e superar os modelos de educação atuais não condizentes com as reais necessidades de alunos/as.

Compreende-se que a formação continuada é um meio de renovação das relações sociais, em que o desenvolvimento profissional acontece de forma processual, em constante construção de conhecimentos transformadores que estabelecem modificação das "situações" da vida cotidiana, tanto dos professores quanto de toda a instituição onde trabalham.

Algumas dessas concepções são expressas em conteúdos de diagnósticos, denúncias, reclamações ou constatações nas pesquisas, como nos seguintes apontamentos sobre problemas nos cursos para professores: a falta de uma política que garanta a continuidade das propostas quando ocorrem mudanças de governos ou setores administrativos; a crença exagerada nesses cursos como forma de resolver problemas de qualidade da educação e qualificação dos professores; a subvalorização da educação como profissão; o desgaste dos professores que, embora lutem para conseguir esses cursos, muitas vezes não veem seus interesses e necessidades atendidos nem os seus conhecimentos respeitados; gastam seus próprios recursos e tempo de descanso, em propostas desarticuladas da sua realidade; a pouca participação coletiva dos professores na organização dos cursos; o uso do poder por muitos diretores das escolas visando frear qualquer análise crítica da sua administração; a deficiência de leitura crítica do contexto escolar; o descompromisso político com a transformação da educação e da escola; a mitificação da pesquisa e o pouco conhecimento de metodologias de pesquisa qualitativa; a desvalorização das experiências de sala de aula; a falta de credibilidade nas possibilidades do professor de realizar pesquisas e, finalmente, o distanciamento entre universidade e rede pública de ensino (Alvarado Prada, 1997).

De acordo com o mesmo autor, o Ministério da Educação, as instituições e os profissionais que desenvolvem esses cursos acreditam neles, excessivamente, como meios de resolução de questões concernentes à qualidade da educação e à qualificação dos professores.

Isso se evidencia em procedimentos metodológicos que contradizem práticas voltadas para maior autonomia e participação e acabam por acusar problemas nos “cursos” oferecidos aos professores, nos quais se percebe que há pouca leitura crítica do contexto escolar e, de igual modo, deficiente compromisso político com a transformação da educação ou então da escola.

Como consequência, observa-se a mitificação da pesquisa, com decorrente diminuição da importância desta em sala de aula; o pouco conhecimento de metodologias de pesquisa qualitativa; a não credibilidade nas capacidades dos professores de fazer pesquisa por não serem

profissionais dedicados exclusivamente a ela. E, ainda, a escassa relação universidade-rede pública de ensino.

Segundo Molina Neto (1997) é comum, quando se discute a formação dos professores de educação física, observarmos, tanto as instituições formadoras, quanto os próprios profissionais, centralizarem o discurso em torno de dois eixos: reformas curriculares, quando se trata da formação inicial, e cursos de atualização, quando o assunto é formação continuada. Esse movimento tem servido para subsidiar políticas públicas e para organizar projetos de formação inicial e continuada de professores, sem, no entanto, considerar o que pensam os diferentes coletivos docentes (Souza, 2008, p. 42).

Em geral, as políticas públicas de formação continuada, particularmente aquelas denominadas “em serviço”, mas “oferecidas” fora do horário de trabalho dos professores, sobrecarregando seu dia a dia, não têm conseguido promover as mudanças e transformações necessárias e desejadas pela escola e seus profissionais (Oliveira, 2006).

Nessa mesma linha, a pesquisadora enfatiza que:

as atuais discussões sobre a formação docente têm-se limitado a referências aos cursos de formação de professores, entendendo que estes não se têm ocupado das questões de identidade profissional dos professores e dos limites impostos à prática educativa. Assumindo concepções que reforçam o paradigma de que a graduação oferece aos professores garantia do saber e segurança na realização de uma prática fundamentada na transmissão de conhecimentos. Esta concepção tem gerado certo desconforto ao questionar a forma de estes se conduzirem no trabalho cotidiano, diante das novas exigências do ofício em relação à participação e ao envolvimento com a própria formação (Oliveira, 2006, p. 37).

Há constatações como a de que:

em nossa vivência como docente (na educação básica ou no ensino superior), não recordamos um momento de construção coletiva, seja para a organização curricular dos projetos, ou ainda, para a escolha de possíveis “cursos” de atualização, sinalizando,

dessa forma, um primeiro limite no que concerne às propostas formativas vigentes (Souza, 2008, p. 43).

Nesse levantamento de concepções sobre formação de professores nas pesquisas, objeto de nosso estudo, encontramos pensamentos como o de Bourdieu, que considera o *habitus* a forma mais segura de garantir a conformidade das práticas e a respectiva constância através do tempo (Branco, 2008, p. 55).

Referindo-se à formação continuada, Salomão (2004) afirma:

O saber é fundamental, pois é o subsídio para o trabalho do docente, porém se não se articular com o querer que determina a intencionalidade do gesto educativo, perde seu significado. Tudo isto “deve” estar aliado ao poder de direcionamento do processo de formação. O saber docente está relacionado à especificidade do saber constituído no e para o exercício da atividade docente e da profissão, não são para e sim da prática, se originando da prática cotidiana do professor frente às inusitadas situações de trabalho (p. 54).

Por isso, segundo a mesma autora, o termo “desenvolvimento profissional dos professores” é mais adequado à concepção atual de professor como profissional do ensino. A ideia de desenvolvimento inclui o sentido processual, é mais dinâmica e vai além da proposta de formação inicial e justaposição de cursos de aperfeiçoamento.

As concepções de formação de professores implicam pensamentos sobre as competências desses profissionais:

Rios (2001) trabalha com a ideia de dimensões para a competência do professor e diz que ao tratarmos da formação do educador competente, esta competência apresenta-se sob duas dimensões: técnica e política. A dimensão técnica da competência se relaciona aos conjuntos organizados e sistematizados dos conhecimentos e aos meios e estratégias para socializá-los. A dimensão política indica os compromissos assumidos pelo educador, mediante a escolha e direcionamento da prática. Ao articular ética às demais dimensões, apontamos um elemento que media as dimensões que são “inseparáveis”, para que exista competência (p. 48-49).

Ser competente, segundo Tardif (2002), é ser capaz de utilizar e de aplicar procedimentos práticos apropriados em uma situação de trabalho concreta (p. 49). Desse modo, o saber-ensinar ou o saber-fazer docente não pode ser definido abstratamente, mas em função do que se vai realizar, articulado às suas respectivas finalidades.

Todas essas perspectivas mais recentes sobre o processo de formação dos professores apontam para abordagens mais integrativas, que tratam a questão da docência de forma mais ampla, articulando o micro e o macros social, o individual e o coletivo, os aspectos valorativos e as influências culturais.

Segundo Freire, os professores, como sujeitos de possibilidades, aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender, embora seja perceptível certo desencanto ou descrença, dos mesmos, com relação às políticas públicas educacionais e à falta de valorização (apud Oliveira, 2006, p. 36).

Entendemos que as construções de novos caminhos, a superação dos limites impostos cotidianamente se tornam obstáculos intransponíveis quando não compreendemos o movimento de formação do professor como algo dotado de complexidade. Essa transposição, além de ser um processo formativo, constitui-se em um processo de compreensão da realidade, em reflexão sobre ela, estudo de outras experiências e, na maioria dos casos, de mudança de pensamento, o que implica, também, a modificação da atitude e da postura diante do coletivo.

Resultados dos processos formativos

Os resultados das pesquisas são mais de caráter qualitativo, para concordar com a metodologia dos projetos que propuseram intervenções na realidade para transformá-la. Em geral, enunciam mudanças observáveis ao ser levado em conta o estado inicial dessas situações, o processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa de intervenção e a realidade existente quando foi elaborada a dissertação ou tese. Em várias pesquisas, as transformações enunciadas, em termos de resultados, foram tomadas de depoimentos e avaliações mais formais, feitas pelos participantes.

Alguns desses resultados são mais de caráter cognitivo ou de construção de conhecimentos e foram enunciados pelos pesquisadores

como mudanças ao observarem que: confrontaram conhecimentos entre os participantes, e o conhecimento destes com o conhecimento universalmente sistematizado, podendo, assim, contribuir para a construção de novos conhecimentos; denotaram que os integrantes do Grupo de Estudos em Esportes Coletivos (Geec) tinham consciência da necessidade de aprofundamento e busca por novas concepções teóricas que pudessem contribuir para a melhoria das práticas docentes. Foram realizadas, no decorrer do processo de pesquisa, discussões geradas com base no confronto de diferentes saberes constituídos no grupo; compreenderam como foram delineadas as trajetórias e as concepções de professores e alunos sobre as formas de se pensar nas práticas e no ensino; construíram conhecimentos na racionalidade das muitas vozes dos docentes, nas escolas, mediados pelos gestores; contemplaram aquelas expectativas e necessidades apontadas no início da pesquisa, de forma que se possibilitasse a reconstrução de saberes que já possuíam e a edificar outros novos; os vários textos sugeridos para alimentar as discussões em grupo de estudos contribuíram para despertar necessidades de saberes sistematizados e de formação por especialistas do campo específico de estudos; ampliação do nível de consciência, permitindo assim que as educadoras se percebessem como cidadãs, também responsáveis pelas mudanças; estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada de professores em serviço, da gestão escolar e das políticas educacionais, no confronto com as concepções elaboradas pelos coletivos escolares.

A sistematização dos resultados enunciados pelos pesquisadores permite observar que a maioria enfatiza dificuldades dos professores para incorporarem novas práticas educativas ao cotidiano escolar. Alguns explicitam que nem todos os/as professores/as demonstraram mudanças de atitude e prática. Em geral, pode-se interpretar que, apesar das dificuldades dos professores, os pesquisadores constatarem algumas transformações significativas, por exemplo: em uma pesquisa, o fato de dar voz aos alunos-docentes possibilitou repensar o curso de Pedagogia; em outra pesquisa, ter criado, mediante o desenvolvimento de investigações colaborativas, uma maior interação entre as vozes dos professores e acadêmicos; em outra, ter amadurecido nas reflexões e atitudes perante as adversidades encontradas no trabalho com os

computadores; ter desenvolvido o processo formativo a partir do princípio: “todos nós temos conhecimentos”; entre outras.

Alguns resultados indicam alterações na forma de pensar e agir na sala de aula, e na postura dos docentes, tornando-os mais capazes de superar desafios do cotidiano escolar e mais seguros nas suas intervenções com os alunos. Também se enunciam modificações do “olhar” sobre o que estava sendo proposto e feito no curso e/ou na escola, e de perceber a necessidade de formação em diversos temas como: a compreensão e uso das novas tecnologias na educação, políticas educacionais, gestão participativa e coletiva, procura e uso de bibliografia para satisfazer necessidades de conhecimentos e aprofundamentos de interesse próprio etc.

Várias das mudanças apresentadas nos resultados das pesquisas referem-se à avaliação, seja de esclarecimento ou construção de novos conceitos, seja na postura ao avaliar a aprendizagem dos alunos, os próprios colegas ou a autoavaliação institucional. As novas concepções e posturas sobre a avaliação redimensionaram o fazer de todos na escola, sobretudo, das professoras que começaram a replanejar, quando percebiam os pontos falhos. Menciona-se, inclusive, que as novas concepções e posturas sobre avaliação levaram a compreender novos sentidos da docência.

Observa-se uma ênfase no fato de que os resultados foram conseguidos ao longo de um processo, atendendo, diretamente e de início, a algumas necessidades apontadas pelas educadoras na fase inicial da pesquisa; a organização e confecção de material didático-pedagógico; a organização do espaço físico e outras temáticas. Também destacam-se, em algumas pesquisas, o fato do papel mediador dos gestores ser considerado fundamental, especialmente na constituição de espaços mais dialógicos e de maior participação desses coletivos. Outro destaque é o de ter compreendido que o desenvolvimento de atividades de pesquisa na instituição escolar propicia a construção social do conhecimento.

Em particular, Salomão (2004) afirma:

Foi possível observar a mudança de atitudes dos instrutores. Eles começaram a utilizar o que viram no curso, solicitaram material relacionado à educação para lerem, pediram a assinatura de uma revista sobre educação, até mesmo nas relações interpessoais.

Ficaram mais próximos uns dos outros, conversando mais entre si socializando mais suas experiências e, principalmente, buscando mais as opiniões dos outros no desenvolvimento de suas atividades, a troca de experiências, o que antes quase nunca acontecia, ao contrário, escondiam informações para deterem sozinhos algum conhecimento (p. 99-100).

A variedade desses resultados permite observar a multiplicidade de concepções de pesquisa e mais concretamente de metodologias para sua obtenção. Essas concepções e práticas de pesquisa, educação, formação de professores e outras condicionam os procedimentos e objetivos das pesquisas e até o entendimento do que são resultados e a valorização destes. São enunciadas novas posturas, aprendizagens, formas de agir e pensar, mudanças curriculares, de pensamento, atitude, organização de grupos, desenvolvimento de projetos pedagógicos e de formação de professores, inclusive, a construção de uma proposta municipal sobre Formação Continuada de Professores em Serviço, elaborada coletivamente, pelos gestores, coordenadores, docentes e, de modo geral, pelas instituições escolares do município.

O impacto político e acadêmico desses resultados também pode ser variado, em razão das concepções e ideologias que os sustentam. Embora enunciem mudanças, podem estar reforçando a manutenção pela pesquisa de situações de dependência com respeito a poderes socialmente estabelecidos como o das instituições de pesquisa, dos pesquisadores, ou mesmo dos conhecimentos universalmente sistematizados. Isso ocorre porque os resultados são frutos de objetivos e procedimentos que, não obstante pretendam alcançar determinadas transformações, se apresentam e, por vezes, como temporais e contraditórios.

○ A formação pela pesquisa

A formação pela pesquisa acarreta compreender, em particular, três aspectos: os princípios e procedimentos das pesquisas de intervenção; as concepções e práticas da formação proposta e as implicações da articulação entre pesquisa e formação no contexto dos processos formativos.

Uma análise dos princípios e dos procedimentos das pesquisas de intervenção, por um primeiro aspecto, permite observar que, no âmbito das pesquisas desenvolvidas, há princípios e intencionalidades de pesquisar a realidade da formação do professores com a participação deles para transformá-la. Tal intencionalidade leva desde o levantamento de informações, com base em amostras ou de uma única pessoa, mediante entrevistas, até a realização, segundo Gonçalves (2003), de ações investigativas que envolve os docentes participantes na produção e circulação de informações, inclusive na realização de atividades com o objetivo de dar-lhes um retorno, de elucidar e tomar de decisões.

Essa devolução é um dos fundamentos metodológicos da pesquisa coletiva, dado o entendimento e objetivo de construir os dados e, por sua vez, de desenvolver um processo formativo mediante a compreensão da realidade e o desenvolvimento de ações para sua transformação pelos próprios participantes.

Em pelo menos quatro pesquisas, das nove analisadas, se notam alguns princípios e procedimentos da pesquisa coletiva, mas sua menção como tal só aparece em duas delas, revelando que, na região Centro-Oeste, as pesquisas sofrem expressiva influência dessa metodologia.

No entanto, em geral, os procedimentos formativos das pesquisas e por meio delas continuam sendo mais de legitimação de dados e procedimentos que propriamente de transformação. Pois esta última implica novos pensamentos e ações no coletivo dos participantes, observáveis em sua ideologia, concepções e práticas políticas de formação e pesquisa. A transformação pressupõe mais que uma mudança, requer a construção de uma outra situação, fundamentada nos interesses, necessidades e procedimentos definidos pelos envolvidos.

Nas pesquisas, verificam-se processos formativos desenvolvidos pelos pesquisadores de forma comprometida e com inúmeras ações e procedimentos formativos, entretanto, não se têm informações para saber se, terminada a pesquisa, o processo formativo e as práticas de pesquisa continuam sendo desenvolvidos pelos que participaram deles. De qualquer forma, isso já mostra que prima o interesse acadêmico de realizar a pesquisa para o desenvolvimento e a transformação contínua dos participantes, ou seja, o que encerra o projeto é a finalização da

pesquisa e não a transformação ou o fato de os participantes assumirem sua continuidade.

Eis aqui algo fundamental da pesquisa intervenção que pretende promover formação: é a sua dimensão política que, assim como toda e qualquer prática pedagógica, é também política. De fato

são poucas as pesquisas que têm possibilitado um engajamento político mais efetivo dos participantes no processo investigativo, embora, do ponto de vista teórico, se fundamentem sob essa perspectiva.

O que se tem notado é uma forte tendência a programas e projetos de formação que, embora pela colaboração, se consolidam a partir de ações voltadas para a reflexão e ação individuais, com pouca ou quase nenhuma expressividade no que diz respeito aos processos de conscientização e formação política dos profissionais da educação. Acabam reforçando uma formação técnica que mantém o professor na condição de executor. Isso, muitas vezes, mascara princípios ideológicos que estão para a manutenção das relações de poder sócio-econômico-político-culturais consolidadas na sociedade (Longarezi; Silva, 2010, p. 19).

Quanto às concepções e práticas da formação de professores propostas nas intervenções realizadas, o segundo aspecto aqui em discussão, observamos a presença de diferentes concepções de formação de professores orientando as práticas formativas no contexto das pesquisas pautadas em princípios como os do professor reflexivo, que tem uma filiação teórica (Schön, 1987, 1992); do trabalho coletivo (Alvarado Prada, 1997, 2006a, 2008), outra perspectiva teórica; da formação docente da perspectiva histórico-crítica (Gasparin, 2005), com outra abordagem; entre outras.

A depender do ponto de vista, a compreensão sobre aprendizagem, desenvolvimento profissional e formação docente é uma ou outra. Assim, a região é caracterizada por uma confluência de concepções e práticas de formação.

Uma análise dos autores referenciados nos trabalhos reafirma essa diversidade de concepções. Em 11 trabalhos, dois não se apoiaram em autores para problematizar a formação de professores e nove citaram 41.

A ausência de uma hegemonia pode ser notada pela enorme variedade de autores que fundamentaram as pesquisas.

Ademais, isso denota ausência de concepções de formação de professores dos próprios pesquisadores, constatada pela necessidade de basearem-se em vários autores e costurarem uma problematização mediante ideias discutidas por outros.

Chama a atenção também a nacionalidade dos autores aos quais se recorreu. Quando observados os autores mais citados, nota-se que todos são de origem estrangeira, ainda que um deles (Alvarado Prada) resida no Brasil. Em pesquisa recente, Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2009) já haviam constatado nos trabalhos de formação de professores uma supremacia de autores norte-americanos, europeus, marcadamente da Espanha, Portugal e Inglaterra. Porém, raramente aparecem os autores latino-americanos, inclusive os brasileiros (p. 14).

Mais que isso, esse estudo constatou também que tal difusão de autores é utilizada muitas vezes não para aprofundar ou construir novas ideias sobre a formação de professores, mas para referendar concepções já existentes.

Nessa perspectiva, dificilmente esses pensamentos serão questionados, continuarão as repetições, inclusive citações de citações, revelando a ausência de novas concepções e práticas na formação de professores (p. 14).

O amparo teórico-conceitual nesses autores revela, portanto, as concepções e, conseqüentemente, as práticas formativas propostas pelas pesquisas de intervenção.

Quando observadas a pesquisa e a formação de professores na sua interface, terceiro aspecto em enfoque, verificou-se que, embora se enuncie, de um modo geral, que os processos ocorreram mediante encontros de formação estruturados com base nas necessidades dos professores, de forma que se possibilitasse a reconstrução de saberes que já possuíam e a construção de outros; o certo é que as pesquisas de caráter formativo se preocupam

mais em manter os pressupostos tradicionais da pesquisa, para atender ao rigor científico, do que com a criação de novas

metodologias questionadoras daquelas cujos resultados não têm conseguido transformar a realidade. Mesmo tendo desenvolvido procedimentos um pouco direcionados a atender necessidades do cotidiano, ficam mais nos resultados “científicos” do que na transformação social (p. 14).

Essa prática ideologizada está em contraposição com um pensamento constituinte e constituidor de uma formação de professores fundamentada em princípios de autonomia, de indagação, de dúvida, de problematização, de interpretação e ação na transformação da realidade, de construção individual e coletiva – entendida como real desenvolvimento dos sujeitos coletivos que constroem conhecimentos para resolver situações-problemas político-pedagógicas do contexto de trabalho das instituições escolares e, ainda, da criação (produção) de novos conhecimentos e a formação de formadores de professores que é um dos objetivos da pesquisa, além da formação de mestres e doutores na pós-graduação em Educação.

Esses princípios coexistem quando compreendidos como fundantes do ato de pesquisar. A formação para e pela pesquisa como atividade de desenvolvimento profissional pressupõe fazer da pesquisa-formação espaço de construção das relações entre esses princípios e as situações a serem interpretadas, analisadas e transformadas pela pesquisa e pela formação profissional docente. Isso compreenderia, em sua essência, a pesquisa-formação caracterizada por

ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica enquanto unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política (Longarezi; Silva, 2010, p.19).

Desse modo, pesquisa-formação não significa simples união desses dois “polos” como foi visto em alguns processos das pesquisas analisadas. A concepção e o desenvolvimento de processos de pesquisa-formação implicam a realização de atividades cujos princípios estejam fundamentados e fundamentem sua junção, constituindo uma unidade complexa na que se forma pela pesquisa e se faz pesquisa formando. Confrontar tal complexidade no cotidiano da formação de professores e na realização de pesquisa pode contribuir para a realização de atividades transformadoras do pensamento hegemônico de pesquisa e formação e, quem sabe, para a construção de novas políticas no campo da Educação e da sociedade em geral. Temos aí um desafio.

Referências

- ALVARADO PRADA, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Tautabé: Cabral Editora Universitária Ltda., 1997.
- _____. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. *Anais do 3º Encontro de Pesquisas em Educação*, Uberaba: UNIUBE, 2005, p. 626-637.
- _____. Pesquisa coletiva na formação de professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 28, maio/ago. 2006a, p. 101-118.
- _____. *Ações de formação continuada de professores desenvolvidas em municípios da região de Uberaba*. Uberaba: UNIUBE, 2006b (Projeto de pesquisa).
- _____. Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estudios Pedagógicos*, v. xxxix, n.1, Valdivia, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052008000100009&lng=pt&nrm=iso>.
- _____. ; VIEIRA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambú: ANPED, 2009, p. 1-17.
- _____. ; FREITAS, C. T.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004.

BORGES, M. S. G. *O aluno-docente e sua formação: a (re)construção compartilhada de saberes*. Uberaba: UNIUBE, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

BOTERF, G. L. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 51-81.

BRANCO, R. Francis Gonzalez y Rodrigues. *Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana*. Goiânia: UFG, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 9-16.

CUNHA, P. V. da. *Pesquisa escrita na www: desafios e possibilidades na formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: UFJF, 2004. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 77-93.

FALS BORDA, O. Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla. In: *Crítica y política em ciencias sociales*, v. I. Bogotá: Ed. Punta de Lanza, 1978. p. 209-249.

_____. La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: *La sociología em Colombia*, Bogotá, Asociación Colombiana de Sociología, III Congreso Nacional de Sociología, 1981, p. 149-174.

_____. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 42-62.

FERNANDES, A. S. *Formação continuada de professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola*. Juiz de Fora: UFJF, 2000. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

FREIRE, P. Investigación y metodología de la investigación del tema generador. In: *Cristianismo y Sociedad*, Contribución al proceso de concientización em América Latina (Suplemento), Uruguai, ISAL, 1968, p. 27-52.

_____. Research methods. *Literary discussion*, primavera 1974, p. 133-142.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981a, p. 34-41.

_____. Educação popular e conscientização no meio rural latino-americano. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____. *Educação e mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007c.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 15-50.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 271.

GARRIDO, E.; MOURA, M. O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, G. S. *Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação*. 2003. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba.

HORRUITINER, P. El trabajo metodológico del departamento docente como un sistema. *Revista Cubana de Educación Superior*, v. 3, n. 1. La Habana, 1979.

_____. *El trabajo metodológico. Una concepción desde la vicerrectoría académica*. La Habana: MES. Dirección de Formación de Profesionales, 1998.

_____. *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissionalização*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 119p.

- LONGAREZI, A. M. *Pesquisa e formação de professores: contribuições para a construção de um campo conceitual-prático da pesquisa-formação*. Uberlândia: UFU/CNPq/FAPEMIG, 2008. (Projeto de Pesquisa).
- _____. ; SILVA, J. L. da. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, L. C. da.; MIRANDA, M. I. (Orgs.). *Pesquisa-ação e educação*. Uberlândia: EDUFU, 2010a. (no prelo)
- _____. ; PUENTES, R. V. O lugar da Didática nas pesquisas e produções dos Programas de Pós-graduação em Educação do estado de Minas Gerais. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte, 2010b.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Pro-posições* (Unicamp), v. 11, n. 31, p. 15-24. Campinas, 2000.
- MOREIRA, M. C. *Diversidade cultural e formação de professores/as: uma experiência em um assentamento rural*. Uberaba: UNIUBE, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.
- MOURA, M. da G. C.; FERREIRA, A. L. *A pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt1/pesquisa_colaborativa.pdf> Acessado em: 18 dez. 2008.
- NÓVOA, A. Universidade e formação docente. Entrevista realizada em 18 de abril de 2000 pelas professoras Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira, Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu. *Revista Interface – Comunic, Saúde, Educ*, n. 7, ago. 2000, p. 129-138.
- OLIVEIRA, V. de F. *A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades*. Uberaba: UNIUBE, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.
- PUENTES, R. V; AQUINO, O. F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas pedagógicas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. *Educação e Filosofia*, v. 24, n. 48, p. 273-298, jul./dez., 2010.
- SALOMÃO, M. A. V. *Professor-instrutor: uma questão de formação ou de semântica*. Uberaba: UNIUBE, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

- SANTOS, L. L. de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-26.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass Publ, 1987.
- _____. *A La formación de profesionales reflexivos: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesioens*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SILVA, C. E. *Formação continuada de educadoras infantis: uma proposta de intervenção*. Uberlândia: UFU, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.
- SILVA, J. C. da. *Prática colaborativa na formação de professores: a informática nas aulas de matemática no cotidiano da escola*. Uberlândia: UFU, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- SOUZA, S. Q. de. *Formação de professores para o ensino dos esportes coletivos*. Uberaba: UNIUBE, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987a.
- _____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- _____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- _____. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.
- _____. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.